

CONSEQUÊNCIAS DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO PARA A VIDA DOCENTE

CARLA GUIMARÃES FERREIRA*

ANALICE VALDMAN DE MIRANDA†

CLAUDIO ROBERTO MARQUES GURGEL‡

Resumo

Este artigo é resultado de um estudo entre os professores do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense (UFF) acerca da exigência de alta produtividade no setor acadêmico, caracterizada principalmente pelo aumento da quantidade de artigos científicos publicados sem ao menos considerar pesquisas mais aprofundadas, subestimando a qualidade. Entende-se tal prática como sendo de cunho produtivista. Este trabalho tem como objetivo verificar se os professores respondentes conseguem definir produtivismo acadêmico desta maneira e como eles percebem o impacto disto em suas aulas. Foi utilizado um questionário como instrumento de pesquisa. A pesquisa de campo é, portanto, o principal recurso metodológico usado. O tratamento dos dados será qualitativo, por meio da análise das respostas dadas, tomando como base a revisão da bibliografia sobre a temática. Conclui-se que a universidade é um ambiente de ensino e, portanto, não deve seguir a lógica do mercado, a qual tem impactado negativamente as aulas tanto de alunos da graduação, quanto da pós-graduação.

Palavras-chave: Produtivismo acadêmico; Gerencialismo; Qualificação no trabalho docente.

Abstract

This article is the result among Management course professors at Federal Fluminense University (UFF) on the high productivity requirement in the academic sector, mainly characterized by the increase of quantity of scientific articles published without even considering further depth research, interfering this way in the intellectual quality of them. That practice it is understood as being of productivism nature. This study aims to determine whether respondents teachers can define academic productivism this way and how they perceive the impact of it in their classes. Will be used a questionnaire as survey instrument. The field research will be, therefore, the main methodological resource to be used. The treatment of the data will be qualitative, through an analysis of them based on a literature review about the theme. It is concluded that the university is a learning environment and therefore should not follow the logic of the market, which has impacted both, classes of undergraduate as the post-graduate students.

Key-words: Academic productivism; Managerialism; Qualification in teaching work.

* Administradora, especialista em Gestão Pública e mestre em Administração Brasileira pela Universidade Federal Fluminense.

† Formada em Administração pela UFRJ e mestranda em Administração pelo PPGAd/UFF.

‡ Economista, mestre em Administração Pública, mestre em Ciência Política, doutor em Educação e professor do Departamento de Administração da UFF, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Administração, PPGAd.

I. Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), subordinada ao Ministério da Educação (MEC) tem por objetivo apoiar a consolidação e a expansão da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil (Capes, 2012). Dentre as suas principais atividades, destacam-se as que envolvem a avaliação da pós-graduação, o acesso e a divulgação da produção científica, e investimentos em formação de professores.

O presente trabalho tem por objetivo estudar as ações da Capes referentes ao processo de avaliação, elaborado através de metas de pontuação a serem cumpridas tanto pelo corpo docente, quanto pelo corpo discente, além de aspectos relacionados à estrutura do curso. Pretende-se verificar como os professores envolvidos nesse processo o consideram, à luz do debate sobre produtivismo acadêmico. Compreende-se que este é um assunto de relevância, visto que, entre outras coisas, um mau parecer emitido pela coordenação, com base na avaliação da produção docente, pode resultar no descredenciamento do programa (art. 56 da Portaria Normativa n.º 40/2007) com sérios prejuízos para a instituição mantenedora, para os seus docentes e particularmente para os estudantes e egressos.

No entanto, cumprir as metas impostas pela Capes é visto como um grande desafio para muitas áreas de saber, inclusive a da Administração. Considera-se que o campo da Administração é um caso à parte, pois apresenta ressalvas inerentes ao seu conteúdo. A dicotomia entre as problemáticas intrínsecas da pesquisa em administração e a necessidade de cumprir as metas impostas pela Capes resultam num aumento de produção voltado quase que exclusivamente para atender às demandas da Coordenação, de modo que a qualidade dessas pesquisas passa a ser questionável. A este fenômeno, intitulamos de *Produtivismo Acadêmico*, lógica oriunda da década de 1990, e que corresponde à adoção de conceitos considerados mercadológicos na gestão da produção acadêmica. Consequentemente, tem-se um substancial aumento de quantidade de artigos científicos publicados, sem que eles necessariamente resultem de pesquisas e debates qualificados sobre a temática.

Nesse contexto, o presente artigo objetiva investigar o impacto da lógica do Produtivismo Acadêmico nas atividades docentes. O estudo foi

realizado no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Fluminense. A escolha do referido programa se deu por ele ser um recente programa de mestrado em Administração do estado do Rio de Janeiro e, também em função disso, ainda ser avaliado com conceito 3, o que presume maiores cobranças em relação aos requisitos da Capes, dentre eles a pontuação dos docentes em publicações, frequentemente referida como “produção”.

2. Fundamentação teórica

2.1. Produtivismo acadêmico

O *produtivismo acadêmico* se iniciou nos anos 1990 (Ricci, 2009, p. 20), e compreende uma lógica de produção baseada na “estratégia de sobrevivência pessoal e organizacional que fez da vida acadêmica algo muito distante do mundo e da prática intelectual” (Ricci, p. 21). Sendo assim, o produtivismo acadêmico, correspondente a uma lógica de mercado, diz respeito ao aumento de quantidade de artigos científicos publicados, mas que não está relacionado obrigatoriamente com a elevação do conhecimento e da qualidade intelectual (Ricci, 2009, p. 16). Tal cenário vai ao encontro da afirmação de Debord (1997) que associa a perda da qualidade em geral ao aumento da produtividade consequência da demanda do mercado.

Bosi (2007, p. 1513) explica que os professores produzem seguindo a lógica do sistema, pois o resultado dessa política de crescimento avantajado da produção acadêmica tem por objetivo o próprio ato produtivo, isto é, ser e sentir-se *produtivo*. Em um estudo com professores de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, o autor (Bosi, p. 1517) concluiu que existe o sentimento de desapontamento com suas carreiras quando não conseguem um desempenho materializado em publicações, pois um artigo não aceito por uma revista é compreendido como um fracasso pessoal. Isto é percebido na fala de um dos entrevistados: “Quando um jornal não aceita seu *paper*, seu sentimento não é o de que seu *paper* não foi aceito, mas de que você mesmo é que foi rejeitado. . .”.

Bianchetti & Valle (2014, p. 89) ressaltam que este favorecimento ao quantitativo apresenta consequências para a qualidade das publicações e para a vida acadêmica e particular dos profissionais. Pensando no impacto

que a lógica produtivista tem na vida do professor, Godoi & Xavier (2012, p. 469) afirmam que em busca do cumprimento das novas metas de trabalho, a carga horária aumenta consideravelmente, em função da sobreposição de diversas atividades do meio acadêmico, tais como “dar aulas, conduzir pesquisas, orientar estudantes, escrever *papers*, participar de conferências, publicar” (Bianchetti & Valle, 2014, p. 97). De modo geral, Chauí (1999, p. 3) apud Bosi (2007, p. 1512) acredita que este sistema de funções polivalentes da vida docente — “[. . .] o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.” — acarreta consequências diretas nas próprias atividades desenvolvidas. Além dos impactos sobre as atividades acadêmicas, o produtivismo acadêmico também traz complicações para a saúde docente, visto que patologias como gastrite, fadiga muscular e psíquica, dor nas costas e nas pernas, problemas na voz, insônia, estresse, tristeza profunda, e obesidade se tornam mais comuns (Freitas, 2013, p. 166).

2.2. Gerencialismo

O modelo gerencialista foi descrito em livros — como o de Osborne & Gaebler, *Reinventando o Governo* — pela primeira vez, nos Estados Unidos, em 1992 após afirmar-se a necessidade de uma administração pública *gerencial* inspirada na administração de empresas (Bresser-Pereira, 1996, p. 5).

Calgaro (2013, p. 180) explica que:

O termo Gerencialismo tem origem na Administração, sendo utilizado para definir o modelo de gestão baseado no neoliberalismo, pensamento pelo qual o Estado mínimo e o mercado se desenvolvem a partir da ideia de que tudo pode ser gerenciado, desde uma empresa ou organização — privada ou pública, não importa — até a própria vida.

Considerar a ideia de que tudo pode ser gerenciado gera um debate na academia, visto que os próprios estudiosos da área da educação se referem ao termo “gerencialismo” como a adoção de ferramentas empresariais no campo educacional (COSTA, p. 15, 2009). De maneira mais ampla, Martins (2011, p. 4) argumenta que o conceito diz respeito à incorporação

das *boas práticas* de gestão privada no ambiente da gestão pública. Alcadipani (2011, p. 1175) recorda algumaS dessas boas práticas. Segundo o autor, o gerencialismo invadiu a universidade com o intuito de lhe trazer mais transparência — separar os que trabalham em prol da universidade dos que não o fazem e filtrar os professores que queriam estar na pós-graduação apenas por prestígio. Assim, faz sentido então que processos de avaliação sejam realizados pelo Governo Federal para garantir certa qualidade aos cursos. Todavia, a necessidade de se verificar que todos estão produzindo e mensurar todo tipo de produção é o problema. Se por um lado é necessário criar uma forma de avaliar a pós-graduação no País, por outro, o modelo gerencialista calcado na auditoria empresarial quantitativa não é eficaz. A união de problema e solução simplista criou as regras atuais do produtivismo.

Percebe-se que a produtividade em si não é o que tem incomodado. Mas uma produção excessiva de material de valor duvidoso. Mesmo porque a continuidade do aumento quantitativo da produção acadêmica não garante a sustentação do campo se não é acompanhada de uma significativa melhora da qualidade (Gurgel & Martins, 2013, p. 23). O papel fundamental da produção acadêmica em qualquer área de conhecimento não é apenas servir de referência aos estudiosos, mas aos praticantes, aos que estão no campo. Deve haver, e é saudável, um impulso no crescimento da produção, mas ao aumento da produção de novos conhecimentos (Gurgel & Martins, 2013, p. 20).

Chauí (2003, pp. 5-6) apresenta ainda o fato de universidades e empresas serem instituições bem distintas. A autora explica que a universidade pública sempre foi uma instituição social. Desde que surgiu, havia reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, o que lhe diferencia perante outras instituições sociais. A universidade possui autonomia e sua legitimidade é oriunda da sua estrutura de ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento. Todavia, a reforma do Estado trouxe à universidade o conceito de organização social e não de instituição social. A autora, então, difere instituição de organização. Esta última é uma prática social na qual seus meios (administrativos) particulares visa obter um objetivo particular. Suas operações são estratégias norteadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é balizada pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. A organização

pretende também gerir seu espaço e tempo de modo particular, posicionando-se num dos polos da divisão social, e seu objetivo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais, muitas vezes agravando contradições. O desemprego para redução de custos, expediente usual em organizações privadas, é bem um exemplo disso. Já a instituição está inserida na divisão social e política e busca definir um universo que lhe permita responder às contradições impostas por essa divisão.

Como consequência, Sousa (2013, p. 4) pontua que ao se compreender a avaliação da qualidade do ensino como uma pura média da soma entre eficiência e produtividade, cria-se um cenário que exige dos trabalhadores competências que extrapolam suas formações. No que diz respeito ao ensino em Administração nos cursos de graduação e pós-graduação, Gurgel diz que a ampla utilização de tecnologias gerenciais garante a legitimação dessas técnicas como forças produtivas (e produtivistas), o que pode ser percebido na forte presença de títulos sobre métodos e técnicas gerenciais na literatura regular dos formandos (Gurgel, 2003, pp. 27 e 58).

2.3. Qualificação no trabalho docente

A expressão “Qualificação no Trabalho” tem origem no campo da sociologia e decorre das relações socioeconômicas que surgiram após a segunda Revolução Industrial, da divisão do trabalho e das Teorias da Administração que englobam conceitos como o estudo dos tempos e movimentos, a produtividade e a especialização funcional (Vinhas, 2013, p. 337).

No estudo das Teorias da Administração depreende-se que a especialização funcional, própria das abordagens clássicas da Administração, foi sendo substituída por uma ordenação do trabalho caracterizada pela polivalência, multifuncionalidade e flexibilidade.

Exige-se das pessoas que sejam trabalhadores assim qualificados. Segundo Arruda (2000, p. 26), esse posicionamento, reprodução da teoria do capital humano, tem levado alguns países a investir na qualificação da sua força de trabalho e a traçarem planos e políticas educacionais que visem a capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho ou para o desenvolvimento de qualquer outra atividade que lhes possibilite subsistência.

Qualificações funcionais foram formalizadas relacionando sistema educativo e produtivo. Há, portanto, uma correspondência entre o nível de formação do sujeito e sua qualificação no trabalho (Vinhas, 2013, p. 339).

Essas políticas educacionais influenciam tanto na formação docente quanto na formação dos alunos. Segundo Chauí (2003, p. 7), os discentes se curvam a exigências exteriores ao trabalho intelectual, pois a universidade passa a operar sob uma perspectiva organizacional. Pode ser denominada *universidade operacional*, como faz a filósofa, uma vez que passa a ser “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, e por programas de eficácia organizacional e por padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual” (Chauí, p. 7).

Neste modelo universitário, a qualidade do trabalho docente e o aprendizado discente são problemáticos e questionáveis, visto que a docência passou a ser compreendida como uma rápida transmissão de conhecimentos, consignados em manuais que não promovem a reflexão crítica, sem espaço para o diálogo (Chauí, 2003; Freire, 2014). A autora ainda acrescenta que a questão tem início desde o processo de contratação do professor, pois as seleções muitas vezes não levam em consideração o domínio docente sobre a área em questão, mas sim se ele pode ser classificado como um pesquisador produtivo — frequentemente com base na quantidade de suas publicações.

Em outras palavras, o que tem ocorrido é que a noção de qualificação do trabalho não se concentra mais na valorização do cargo, mas no processo de seleção que prioriza as qualificações tácitas do indivíduo. Age-se, assim, com o intuito de agregar valor à entidade e contribuir para o alcance dos seus objetivos estratégicos (Vinhas, 2013, p. 338). Bosi (2007, p. 1517) enfatiza que os alunos de pós-graduação quase sempre recebem pressão de seus orientadores e dos programas para escreverem sua pesquisa dentro de um determinado prazo, a despeito da qualidade final de seus trabalhos, pois os programas em que estão inseridos pleiteiam sempre uma melhor pontuação atribuída pela Capes.

A prática pode ser ilustrada pela redução do prazo de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. O mestrado, por exemplo, teve redução de três para dois anos e meio, no início da década de 1990, e de dois anos e meio para dois anos, no final dessa mesma década (Bosi, 2007, p. 1517). Segundo Friedmann (1946, 1950, 1956, 1977) apud Vinhas (2013, p. 339), a qualificação está relacionada principalmente à posse de saberes exigidos para se desenvolver uma tarefa; “ou seja, à qualidade do trabalho e ao tempo de formação necessários para realizá-lo”.

Já na graduação, as consequências não são muito diferentes. Além de maior aceitação de cursos de curta duração, a graduação convencional passou a ser vista como uma soma de créditos que os alunos precisam integralizar o mais rápido possível para, então, poderem ingressar no mercado de trabalho (Chauí, 2003, p. 7).

Que pensam os docentes sobre todo este processo que os envolve diretamente?

3. Metodologia

Este trabalho investiga a relação entre o produtivismo acadêmico de cunho gerencialista e suas consequências na carreira docente. A averiguação de dados foi realizada por meio de um questionário aos professores do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense situado na cidade de Niterói-RJ.

De acordo com as taxionomias de pesquisa definidas por Vergara (2013), a pesquisa pode ser classificada como descritiva, pois tem por objetivo fazer uma maior observação sobre determinado grupo. O meio de investigação escolhido foi a combinação entre a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica, que conta atualmente com uma revisão da literatura atenta à questão do produtivismo e suas consequências no âmbito acadêmico.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários estruturados, respondidos por quinze dos vinte e um docentes que integram o Departamento de Administração. O levantamento foi realizado entre os meses de junho, julho e agosto do ano de 2014. A análise dos dados obtidos com o questionário é qualitativa, pois buscará explicar o porquê desse fenômeno, do resultado apurado e o que convém ser feito para solucioná-lo, mediante a análise dos dados levantados no questionário.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”.

O estudo qualitativo tem alargado seu campo de atuação em áreas como a da Educação. Nada mais propício então que realizar um estudo desse tipo com docentes, para apurar o que lhes tem acontecido nestes tempos de crescentes exigências de trabalho.

A principal limitação desta metodologia é a pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais, visto que os seus resultados

dizem respeito a uma população específica, não permitindo uma investigação profunda de fenômenos sociais (Gil, 2002). Ao pesquisador cabe tentar reduzir esta perda com o esforço analítico apoiado em aportes de diferentes fontes de conhecimento que lhe estejam disponíveis.

3.1. Sujeitos da pesquisa

Utilizou-se um questionário na pesquisa de campo, que foi entregue impresso e/ou por *e-mail* (quando solicitado) aos docentes do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Niterói-RJ. O Departamento em questão, por ocasião da realização da pesquisa, contava com vinte e um docentes alocados, dos quais quinze participaram, o que corresponde a 75% do universo investigado. Como a pesquisa foi realizada em período de férias, o contato com dois professores se tornou inviável. Uma professora justificou sua não participação por estar ausente do País e com acesso precário à internet. Dois outros professores não entregaram o questionário impresso e nem responderam ao *e-mail*. Em tempo, não foi solicitado que respondesse ao questionário o docente também autor deste artigo, de modo que não influenciasse os resultados da pesquisa.

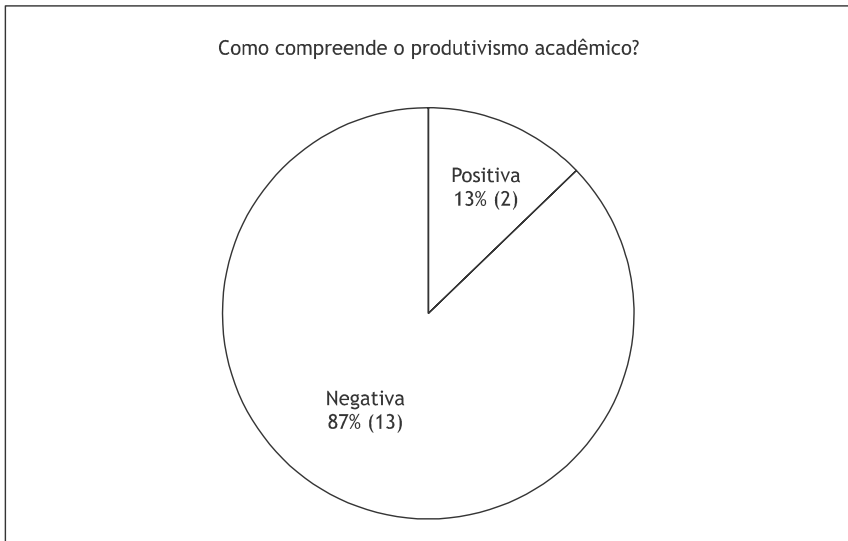
O questionário é composto por três perguntas centrais. A primeira pergunta trata do entendimento do docente acerca do termo “produtivismo acadêmico”, sendo seguida pelo segundo questionamento sobre a percepção docente ante o sistema proposto pela Capes. A terceira pergunta é sobre a opinião do docente a respeito do impacto deste sistema na aula da graduação. Caso o docente concordasse com a existência desse impacto, ele deveria discorrer sobre os impactos percebidos. O mesmo questionamento era repetido aos professores que também lecionam no curso de pós-graduação *stricto sensu*.

O questionário utilizado encontra-se em anexo a este trabalho. Esperava-se com a análise dos dados levantados no questionário verificar se os professores respondentes conseguem definir produtivismo acadêmico de maneira similar às definições expostas neste trabalho por autores como Chauí, Ricci, Wood, entre outros. Além disso, o questionário objetiva identificar se os docentes percebem o impacto deste fenômeno gerencialista, de natureza neoliberal, em suas aulas.

4. Resultados

A primeira questão do formulário visa verificar o entendimento do docente sobre o termo produtivismo acadêmico. Das quinze respostas analisadas, duas definiram produtivismo acadêmico valorando-o de forma positiva e as outras treze o definiram elencando seus vieses negativos (mesmo que isso não tenha sido questionado).

Gráfico 1. Análise das respostas de quinze docentes questionados sobre o que entendiam pelo conceito produtivismo acadêmico



Fonte: Elaborado pelos autores.

As duas respostas consideradas positivas falam sobre a capacidade de se gerar projetos e desenvolvimento docente.

Avaliando as outras treze restantes (onde se detectaram apreciações negativas sobre o produtivismo), percebeu-se que a maioria, sete professores, citou que este método de avaliar o docente prioriza o quantitativo em detrimento do qualitativo, três citaram que trabalhar dessa forma é prejudicial para a vida do docente e sua saúde. Corroborando Freitas (2013, p. 166), que elencou os problemas deste modelo mecanicista-produtivista, uma professora citou o estresse.

Importante enfatizar que este trabalho, além de expor o resultado das respostas de cada pergunta, analisou o valoramento de juízo que cada professor fez sobre o assunto em cada questão.

Como sugere Chauí (2003, p. 6), ao se tratar universidade como empresa, percebe-se que a segunda gera uma divisão social, levando à competição entre seus supostos iguais. Outros três docentes na pergunta 1 e uma docente na pergunta 2 comentaram que este método leva à “cultura da competição” entre eles. Um destes quatro docentes escreveu que este método de avaliação produtivista vem “gerando problemas de saúde, emocionais e até segregação e desconforto”. Essa rivalidade também se dá ao separar-se professor que ministra aulas, de professor que pesquisa, pois, conforme relatou um professor, “o sistema criou mecanismos de discriminação, pois qualifica o professor de primeira e segunda classe, ou seja, aquele que pesquisa e «produz» e aquele que «somente» ministra aula”. Privilegia-se o professor que pesquisa em detrimento do que “apenas” ensina (dois docentes pontuaram sobre isto na pergunta 1 e dois docentes na pergunta 2). Um dos professores, ao entregar o formulário, disse não admitir ser chamado de “improdutivo” por priorizar preparar e lecionar aulas, elaborar e corrigir provas e trabalhos. Como é contraditório o capitalismo, é contraditória também sua lógica. Um professor observou: “invertendo-se o fluxo natural, a necessidade do pesquisador de produzir artigos ultrapassa a lógica da pesquisa, inclusive participando a mesma em vários artigos para obter as pontuações. Quando não apenas modificando levemente os resultados para obter novos artigos”. Outro revelou particularmente, não expondo no questionário, mas permitindo citar o fato neste trabalho, que apenas alterou o título de seu artigo para que este fosse aceito em uma revista após submetê-lo duas vezes a ela e o artigo não ter sido aceito.

Esta declaração nos permitiu pensar a respeito do comportamento ético individual de cada professor-pesquisador que se submete voluntariamente a esse jogo. Isto é, enquanto os docentes permitirem que a lógica produtivista continue a fazer parte de suas rotinas, continuarão se preocupando em produzir inúmeros artigos similares, com pouco aprofundamento, por vezes até mesmo tendo condutas que podem ser avaliadas como desonestas e outras não aconselháveis (não se preparando corretamente para ministrar as aulas para os discentes; deixando de lecionar sem repor aulas perdidas para focar em demandas exigidas pela Capes: escrever artigos,

submetê-los em eventos, ir a congressos, etc.). Cabe ressaltar os artifícios que utilizam nos artigos, na tentativa de torná-los novos: alterar o tema do artigo, sem alterar o conteúdo original; repetir citações e frases em trabalhos de modo incessante; formar “comunidades de pesquisadores” que, muitas vezes são confrarias que se citam e criam redes de publicações, no esforço de autorreferenciamento contínuo, uma espécie de “mercado cativo” (Ricci, 2009, p. 20); aceitar coautorias “simuladas” entre pares, em que cada um submete um artigo nomeando um colega como coautor para maior chance de aceitação dos artigos.

Um dos professores entrevistados realizou um estudo sobre a produção acadêmica na área de administração empresarial e pública e denuncia, por exemplo, o privilegiamento de referenciais estrangeiros; bases metodológicas e epistemológicas fracas; o alto nível de reprodução de trabalhos publicados anteriormente, além da reprodução de trabalhos de terceiros sem a devida referência (Gurgel & Martins, 2013, pp. 25-6).

Abaixo, apresentamos o quadro-resumo de citações dos informantes da pesquisa quanto aos vieses negativos apontados no que chamamos aqui de “produtivismo acadêmico”.

Tabela 1. Vieses negativos citados pelos docentes questionados sobre o que entendiam pelo conceito de produtivismo acadêmico

Vieses negativos do produtivismo acadêmico	Percentual de citações
Detrimento do qualitativo	70%
Detrimento do ensino	40%
Ênfase à competição	- 40%
Prejudicial à saúde	30%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Interessante ainda notar que, entre os respondentes que não concordam com o sistema produtivista, um citou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴ já nessa primeira pergunta (apenas a segunda pergunta é relativa a este órgão). Isso mostra como os docentes já relacionam o sistema de avaliação e pontuação deste órgão de fomento ao produtivismo, entendido assim a produção que não considera

4 A Capes nasceu em 1951 e é encarregada do aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Como já exposto, propõe critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação, além de deliberar, em última instância, sobre propostas de cursos novos e conceitos atribuídos na avaliação dos programas de pós-graduação (Tourinho & Palha, 2014, pp. 271 e 273).

a qualidade do texto e pesquisas mais aprofundadas. Conforme observa Ricci (2009, p. 16), o aumento da quantidade de artigos científicos publicados não está relacionado com a melhora da qualidade intelectual da comunidade. Sobre isto, um docente chamou de “indústria de publicações” dizendo que estas “não seriam relevantes”. Outro escreveu que esta “supervalorização da produção acadêmica, mediante critérios quantitativos, muitas vezes [se dá] em detrimento da relevância, da qualidade, da profundidade e da originalidade”. Um terceiro registrou que “a excessiva valorização de artigos publicados em periódicos desestimula a produção de trabalhos de maior envergadura e de textos de referência”, dentre eles, os livros.

Outra observação curiosa de uma docente foi o comentário de que “Tais critérios [produtivistas] obedecem a uma lógica de precarização do trabalho docente e são definidos sem ampla consulta à comunidade acadêmica”. Ou seja, a Capes não estabelece um método de avaliação da produção acadêmica pautada na opinião dos mais interessados no assunto — os professores.

A segunda pergunta questiona como o docente percebe o sistema de pontuação da Capes. Palavras como “absurdo”, “perverso”, “viciado”, “equivocado”, “quantitativista”, “falho” foram utilizadas. Apenas um dos quinze docentes concordou totalmente com o sistema de pontuação da Capes, dizendo que ele é positivo porque “precisa estar conectado com o mercado e [trazer] resultados para o Brasil”. Relevante dizer que outro docente, divergindo desta opinião, escreveu que este sistema não tem “nenhum aproveitamento prático na vida do País e nem da economia”.

A dualidade entre a produção nacional e a internacional é considerado um desafio aos programas de pós-graduação. Se de um lado a Capes valoriza cada vez mais a participação em fóruns internacionais, por outro, nosso campo ainda sofre com o olhar colonialista sobre a produção brasileira. Além disso, fica o questionamento sobre a real contribuição que trabalhos elaborados para atender às demandas internacionais possam ter sobre o nosso território. Cabe também destacar o fato de a área em questão comportar diversos paradigmas sociais, fortalecendo uma discussão que caminha para o embate dessas visões, e não para o aprimoramento de todas (Bertero et al., 2013).

O docente que qualificou o método de pontuação como quantitativa, em consonância com Bosi (2007), Ricci (2009) e Godoi & Xavier (2012), diz que “o sistema orienta a atuação acadêmica com base numa lógica empresarial”. Ele completa: “Trata-se os docentes como se fossem operários do ensino que devem cumprir metas de produção”. Prática idêntica a de uma organização: transforma-se a produção acadêmica em mero ofício que migra da universidade para o mercado (Ricci, 2009, p. 21).

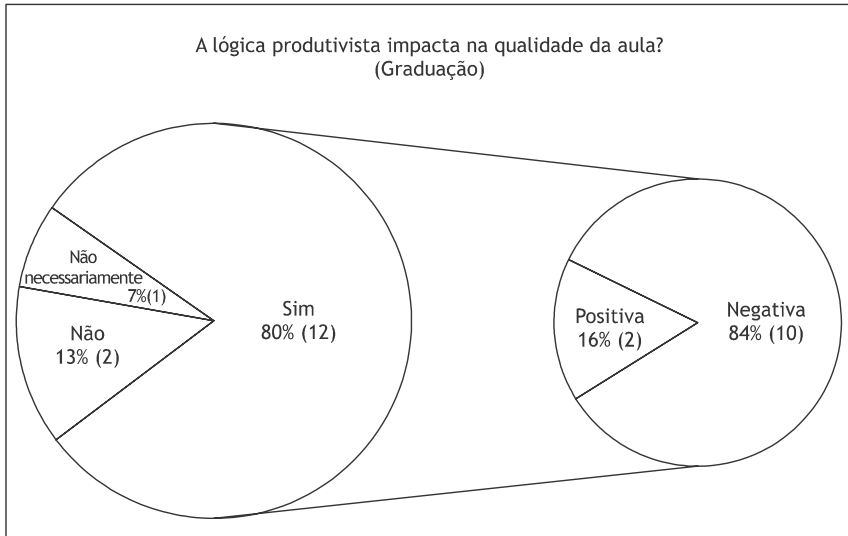
Três docentes apontaram que o sistema é falho por “que atribui pesos muito diferenciados para as muitas atividades acadêmicas”, ou não pontuam atividades distintas de publicação em revistas, como dar aulas, participação em congressos, publicações oriundas de eventos, orientação de monografias de graduação, entre outras.

Por fim, um professor contou sua dificuldade em entrar no programa de pós-graduação do Departamento devido às exigências da Capes e escreveu que este sistema de pontuação “privilegia quem está inserido em programas [de pós-graduação] e não o novo entrante”. Análogo ao dilema deste docente, outro professor, de maneira mais universal, lembrou que “o sistema de pontuação da Capes privilegia determinadas áreas de conhecimento e desqualifica outras, como, por exemplo, as áreas mais sociais e, dentro delas, os trabalhos de cunho mais crítico”. Pesa sobre isso o fato de que, como observa Wood, “os processos de geração, disseminação e apropriação do conhecimento variam significativamente entre disciplinas” (Wood JR., 2014). Sobre essa temática, Tourinho & Palha (2014, p. 273) ratificam que o Conselho Superior da Capes restringe assento às “Minorias Abraâmicas” (uma expressão de D. Hélder Câmara, que se refere aos mais pobres e mais frágeis socialmente). Bianchett & Valle (2014, p. 91), comentando as várias mudanças que os programas de pós-graduação passaram a ser submetidos nos meados dos anos 1990 — na sua forma de gestão e avaliação — destacam, por exemplo, “a submissão de todas as áreas do conhecimento e de todas as regiões do País, independentemente das demandas metodológicas e do perfil epistemológico de cada uma delas, a um mesmo padrão de avaliação, apesar da heterogeneidade que caracteriza estas áreas e regiões de um país com as dimensões continentais como o Brasil”.

A terceira interrogação do questionário aplicado busca constatar se a lógica produtivista impacta na qualidade da aula dos docentes, seja na graduação, seja na pós-graduação (pergunta restrita aos que ministram classes em pós-graduação *stricto sensu*). Caso a resposta fosse afirmativa, em ambos

os casos, pediu-se justificar. Dois professores disseram que esta lógica não impacta nas aulas da graduação; um respondeu que não necessariamente (o professor explica que depende do curso, considera que o de Administração, por exemplo, deve focar na experiência profissional do professor, além da capacidade de docência e de pesquisa) e os outros doze acreditam que sim. No entender deles, a lógica produtivista impacta na qualidade das aulas.

Gráfico 2. Respostas de quinze docentes questionados sobre o impacto da lógica produtivista em aulas da graduação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os doze professores, 16% afirmam que impacta de forma positiva as aulas da graduação, pois acreditam que essa produção exacerbada traz inovação, oxigenação e desenvolvimento de descobertas para o curso, com aplicações práticas no dia a dia das empresas e governo, transformando o aluno em um instrumento de melhoria de qualidade de vida das pessoas e do seu País. De outra parte, 84% acreditam que impacta de forma negativa. A justificativa principal é que o professor não enfatiza o ensino para se dedicar à pesquisa (e às publicações exigidas, pois ministrar aulas não gera pontuação na Capes), tratando a graduação como algo secundário. Um docente observou que se o professor ministra aulas para pós-graduação, não tem como não impactar, uma vez que todo professor

da pós-graduação também é professor da graduação. Uma professora, seguindo o mesmo raciocínio, enfatizou que se o professor é da pós-graduação impacta, pois o professor dará mais ênfase para o mestrado/doutorado, pouco acompanhando o desempenho do graduando. Ela então questionou: “Como se ter um pós-graduando bom se ele não for um bom graduando?”

Alcadipani (2011, p. 1174) fala dos efeitos do produtivismo acadêmico no âmbito da graduação, denominada por ele “base da pirâmide”. Visto que este artigo foca em um curso de Administração, importante indicar dados expostos pelo autor: “o número de matriculados no ensino superior cresceu 110% em dez anos, e a Administração é o curso com o maior número de matriculados (cerca de um milhão e cem mil alunos). Temos, no País, aproximadamente, 250.000 professores da área”. Alcadipani alerta, que a preocupação com a Capes é tão grande que ninguém percebe que, na verdade, o ensino está sofrendo uma “McDonaldização”, ou seja, está ocorrendo a expansão das faculdades-negócio devido a inserção da lógica neoliberal na academia. “Estamos produzindo bacharéis em administração sem a menor substância” (Alcadipani, 2011, p. 1174).

Dos quinze professores inquiridos, nove ministram aulas para pós-graduação *stricto sensu* e acreditam que a lógica produtivista impacta na qualidade da aula, pelos seguintes motivos resumidamente elencados na Tabela 2:

Tabela 2. Opinião dos professores que acreditam que a lógica produtivista impacta na qualidade da aula

POR QUE A LÓGICA PRODUTIVISTA IMPACTA NA QUALIDADE DA AULA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> ?	
Professor 1	Maior número de publicação traz inovação para o curso.
Professor 2	Melhoria de qualidade de vida das pessoas e do seu País.
Professor 3	O ensino de pós-graduação já incorporou a lógica produtivista. Muitas vezes a preocupação de docentes não está focada na internalização de conteúdos, mas na produção de artigos. É possível conciliar a aferição do conteúdo com a pesquisa, mas não se pode perder o foco da aprendizagem.
Professor 4	O viés de avaliação utilizado pelos indicadores adotados pela Capes induzem a uma dedicação quase que exclusiva à produção bibliográfica.
Professor 5	Há professores que acabam valorizando demasiadamente a publicação, em detrimento da sala de aula.
Professor 6	Os critérios atuais aprofundam o “produtivismo” no seu pior sentido.
Professor 7	Traz uma visão menor do processo de educar.
Professor 8	No Mestrado, implantei uma lógica que procurava privilegiar a pesquisa, mas também a discussão do conteúdo e desenvolvimento do aluno. Penso ter sido bem-sucedido, embora para o já referido sistema de pontuação da Capes, não tenha sido a melhor solução. Se implantasse rigorosamente os princípios valorizados pelo sistema, possivelmente isto repercutiria na qualidade da aula, pois a preocupação com o desenvolvimento do aluno “passaria ao largo”, e eles fariam as pesquisas que servissem a meus propósitos, dissociados da realidade e dos interesses dos alunos.

O nono professor, único do grupo que ministra aula em um curso de doutorado (na área de Engenharia), respondeu de forma vaga: “Impacta, porém menos que a graduação”.

A visão dos dois primeiros professores é favorável ao impacto da lógica produtivista. Os autores supõem que o motivo venha a ser a formação acadêmica de ambos na área de exatas e por atuarem em mestrados profissionais, onde a ênfase de pesquisa é menor que no mestrado acadêmico.

Na visão do terceiro professor: “O ensino de pós-graduação já incorporou a lógica produtivista”, já foi citado Bosi (2007, p. 1513) que explica por que professores produzem seguindo a lógica do sistema. Segundo ele, o docente quer ser e sentir-se produtivo. Em um estudo com professores de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, Bosi (p. 1517) teria comprovado isto. Outros motivos do porque muitos docentes estão acolhendo o produtivismo são ainda historicamente determinados, sob uma velada escolha espontânea, denominada autonomia consentida. Existe uma obediência cega ao sistema de poder, neste caso, o sistema neoliberal de pensar e fazer a educação. Nele, professores desconsideram colegas que reduziram seu nível de produção e substituem-no por outro docente “mais produtivo”. Parece, neste caso, não haver a percepção de que, na qualidade de ser humano, se está sujeito aos fatores que episodicamente podem afetar a produção, como o cansaço físico e mental ou o adoecimento.

6. Considerações finais

O ambiente docente tem sofrido a precarização do trabalho — baseado na alta produtividade, individualismo e espírito competitivo — análogo às organizações privadas, produtoras de bens e serviços. Uma quantidade excessiva de trabalhos tem sido publicada, sem ao menos considerar a qualidade do texto e pesquisas mais aprofundadas. O mesmo ocorre com a qualidade das aulas, em função do cansaço físico e emocional dos docentes. Além disso, essa carga exagerada de trabalho tem comprometido horas de lazer e de permanência no lar.

Parte desse problema é oriundo da avaliação docente realizada pela Capes, fruto de um sistema gerencialista ora predominante. De acordo com Wood Jr. (2014), um sistema de avaliação educacional deveria responder a alguns aspectos: 1) Estão sendo formados profissionais com competências necessárias para atender a sociedade? Ou cursos e conteúdos são anacrônicos e defasados dos interesses e das necessidades do País? 2) As

pesquisas realizadas são relevantes e levam ao avanço da ciência? Ou produzem-se artigos científicos apenas para melhorar os indicadores da instituição e atender à burocracia estatal de controle da educação? 3) Realizam-se estudos que influenciam e avaliam as políticas públicas, bem como contribuem para seu aperfeiçoamento? Ou apenas produzem-se fragmentos críticos inconsequentes, cheios de opiniões e fracos em consistência?

Percebe-se que é essencial que se mude a forma de avaliação dos cursos de pós-graduação. Os docentes devem fazer parte do processo de formulação dos critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação. A Capes como órgão responsável deve, pelos menos, rever suas práticas. As universidades públicas não podem servir a um sistema que prioriza predominantemente metas, como que sendo reduzidas em seu caráter e natureza a uma unidade produtora de mercadoria.

Tourinho & Palha (2014, p. 281) trazem uma fundamental lembrança: o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988. Como Constituição democrática e descentralizada, ela dispõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. Os autores complementam que a única forma de a Capes manter o controle hegemônico sobre os programas de pós-graduação é pela alienação dos trabalhadores da educação superior, em particular do quadro acadêmico — professores e alunos.

Eles levantam questionamentos sobre o *porquê* Reitores, Pró-Reitores, Coordenadores de Cursos ou órgãos como Andifes e Andes não propugnam a autonomia universitária determinada pela Constituição e por que estas autoridades universitárias “estão à obediência cega aos postulados da alienação determinados pelo *establishment* (poder dirigente) e cobrados coercitivamente pelas superestruturas afins, como é o caso da Agência Capes?” (Tourinho & Palha, 2014, p. 282).

Segundo Alcadipani, “imperava a lógica de mercado mais rasteira e mais nefasta possível. A maioria de nós assiste a isso sem muito falar. O processo se naturalizou” (Alcadipani, 2011, p. 1174). Isto é, enquanto os docentes permitirem que a lógica produtivista continue a fazer parte de suas rotinas, enquanto não se romper com esse sistema, o ensino da educação superior continuará comprometido e crescentemente ameaçado.

Toda essa dissimulação afasta o docente de se dedicar ao estudo constante e aprendizagem, interferindo na qualidade de suas aulas. Como consequência, o discente se torna um sujeito permissivo, repetidor de fatos,

que não pratica o exercício do questionamento, a indagação investigativa e a busca da verdade.

É imprescindível considerar a universidade como ambiente de ensino, aprendizagem e amadurecimento intelectual e não uma entidade que siga a lógica simplista do mercado, estando a serviço do capital em sua expressão mais simples. Como uma instituição que desenvolve política pública, a Universidade, até mesmo a classificada como confessional ou privada, tem um compromisso com a sociedade, antes de tê-lo com o mercado.

A pesquisa de campo que inspira este artigo é apenas um ensaio, seja pelo tamanho de sua amostra, seja pela extensão de suas análises. Mas traz um indicativo de que o assunto merece investigação de maior fôlego, que proporcione massa crítica capaz de quebrar a imobilidade que infelizmente tem marcado este tema.

Referências

- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. *Cad. Ebape.BR*, vol. 9, n.º 4, opinião 3, Rio de Janeiro, dez. 2011.
- ARRUDA, M. C. C. Qualificação versus competência. *Boletim Técnico do Senac*, vol. 26, n.º 2, pp. 18-27, mai.ago. 2000.
- BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R.; CABRAL, S.; FARIA, A.; ROSSONI, L. Os desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil. *Cad. Ebape.BR*, vol. 11, n.º 1, Opinião 1, Rio de Janeiro, mar. 2013.
- BIANCHETTI, L. & VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro. vol. 22, n.o 82, pp. 89-110, jan.-mar. 2014.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.º 101, pp. 1503-23, set.-dez. 2007.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, vol. 47, n.º 1, jan.-abr., 1996.
- CALGARO, J. C. C. Gerencialismo. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M. & MERLO, Á. R. C. (orgs.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013.
- CHAUÍ, M. A universidade sob uma nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.º 24, pp. 5-15, set.-dez. 2003.

- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Competências*. 11 de maio de 2012. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/acesso-ainformacao/5418-competencias>>, acesso em 20 de julho de 2013.
- COSTA, L. M. O poder do “baixo clero”. *Observatório da Imprensa*, ano 17, n.º 795 edição 523, 9-2-2009. Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/o_poder_do_baixo_clero>, acesso em 24 de abril de 2014.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 56.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, L. G. (coord.). *Prazer e sofrimento no trabalho docente: Pesquisas brasileiras*. Curitiba: Juruá Psicologia, 2013.
- GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Coordenação: UAB e Sead. UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOI, C. K. & XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos Ebape.BR*, vol. 10, n.º 2, pp. 456-65, (on-line), 2012.
- GURGEL, C. *A gerência do pensamento*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GURGEL, C. & MARTINS, P. E. M. (orgs.). *Estado, organização e pensamento social brasileiro*. Niterói: Editora da UFF, 2013.
- MARTINS, P. E. et al. A administração pública e as referências aos clássicos interpretativos do Brasil no pensamento acadêmico da primeira década e meia de vigência da reforma do aparelho de Estado. In: *Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, n.º 35, set. 2011.
- RICCI, R. A peculiar produção intelectual do Brasil recente. *Revista Espaço Acadêmico*, n.º 100, set. 2009.
- SOUSA, A. L. H. *As IES privadas como organização e a precarização do trabalho docente*. Unicamp, 2013. Disponível em <http://www.sinproguarulhos.org.br/iesprivadas_textoandrea.pdf>, acesso em 28-8-2014.
- TOURINHO, M. M. & PALHA, M. D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cad. Ebape.BR*, vol. 12, n.º 2, Rio de Janeiro, abr.-jun. 2014.
- VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 14.ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VINHAS, L. P. Qualificação no trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M. & MERLO, Á. R. C. (orgs.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 3013.

WOOD JR., T. A favor da sociedade. [Economia; universidades]. Revista *Carta Capital [on-line]*. Edição 784. São Paulo: Confiança, jan. 2014.

Anexo

Formulário aplicado aos docentes do Departamento de Administração da Universidade Federal Fluminense situado em Niterói-RJ.



Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis
Departamento de Administração

1. O que o(a) sr(a) entende por produtivismo acadêmico?

2. Como o(a) sr(a) percebe o sistema de pontuação da Capes?

3. O(A) sr(a) considera que a lógica produtivista impacta na qualidade da aula na graduação?

() Sim () Não

3.1. Se sim, como?

3.2. E, caso seja professor de pós-graduação stricto sensu, o(a) sr(a) considera que a lógica produtivista impacta na qualidade da aula? Caso a resposta seja afirmativa, favor justificar.
